

Stefan Schreiber/Stefan Siemons (Hrsg.)

Das Jenseits

Perspektiven
christlicher Theologie



Wissenschaftliche Buchgesellschaft

XI

Himmelsvorstellungen fallen nicht vom Himmel!

Ein Beitrag zur religionsdidaktischen Arbeit mit Fallgeschichten an der Hochschule, exemplarisch verdeutlicht anhand des Unterrichtsgeschehens in einer vierten Grundschulklasse

Von Manfred Riegger

1. Einführung

In einem Witz wird manchmal etwas wie in einem Brennglas konzentriert, weshalb ich mit einem solchen beginne:

Ein amerikanischer Werbemanager ist gestorben und kommt zum Himmelstor. „Wollen Sie in den Himmel oder in die Hölle?“ fragt Petrus. „Kann ich denn frei wählen?“ fragt der Werbeboß erstaunt. „Aber natürlich!“ sagt Petrus. „Überlegen Sie in aller Ruhe. Ich zeige Ihnen inzwischen alles.“ Zuerst führt er ihn auf eine große Wiese. Dort sitzen Tausende von harfenspielenden Engeln, und noch mehr Leute stehen um sie herum, gähnen und langweilen sich tödlich. „Das hier ist das Paradies“, sagt Petrus. „Und nun zur Hölle.“ Sie betreten einen Festsaal, rauschende Musik klingt auf, es wird getanzt und gelacht, Liebespaare schmusen in dunklen Winkeln. „Wo wollen Sie nun bleiben?“ fragt Petrus. „Idiotische Frage!“ sagt der Werbemanager. „Natürlich hier.“ Im gleichen Augenblick treten zwei scheußlich grinsende Teufel aus einer Tür und schleppen den Mann zu einem riesigen Kessel mit kochendem Öl. „Hallo, Mister!“ schreit der Mann wütend. „Sie haben mich angeschmiert! Die Hölle ist ja gar nicht so, wie es vorher aussah.“ „Sie hätten wissen müssen“, sagt Petrus, „daß wir nur die Reklameseite zeigen.“¹

Die Vorstellungen von Himmel und Hölle, denen der Werbemanager unterliegt, entsprechen wohl den Auffassungen vieler Menschen. Deutlich kommt im Witz heraus, dass der erste Eindruck von der Hölle täuscht. Mit dem Kessel voll kochendem Öl, den die unansehnlichen Teufel hereinbringen, wird angedeutet, wie die Hölle jenseits der Reklameseite vorgestellt werden kann. Doch die Himmelsvorstellung jenseits des ersten, nicht gerade ansprechenden Eindrucks bleibt offen. Der Reflexion des Topos Himmel ist im Folgenden aus religionsdidaktischer Perspektive nachzugehen.

¹ H. Bemann (Hg.), Der klerikale Witz, Düsseldorf 2000, 295f.

Dazu werde ich zunächst eine Fallgeschichte über Himmelsvorstellungen von Schülern und Schülerinnen, die in einer Unterrichtsstunde einer vierten Grundschulklasse geäußert wurden, darstellen (2). Sodann werden Begründungsansätze für die Arbeit mit Fallgeschichten in der Religionsdidaktik an der Hochschule entfaltet (3), welche eine Konkretisierung anhand der Fallgeschichte erfahren (4). Der Schluss rundet meine Ausführungen ab (5).

2. Fallgeschichte

In der neueren pädagogischen und religionspädagogischen Diskussion wird uneinheitlich von „Fallbericht, Fallanalyse, Fallstudie, Fallmethode, Falldarstellung, Fallgeschichte, Fallbeschreibung u. ä.“² gesprochen. Ich wähle und entfalte den in der Religionsdidaktik bisher kaum verwendeten Begriff *Fallgeschichte*, aus zwei Gründen: Zum einen geht es in Fallgeschichten „um Rekonstruktionen von vergangenen Ereignissen im Lichte von Theorien und zu bestimmten praktischen Zwecken“³, die Einblicke in die religionsunterrichtliche Praxis ermöglichen. Zum anderen steht bei einer Fallgeschichte im Unterschied zu einer distanzierten Beschreibung der Erzählcharakter im Vordergrund. Beides trifft für die folgende Fallgeschichte zu, die ich überschreibe mit: *Schüler/innen malen ihre Himmelsvorstellungen*.

Vierte Klasse, Freitag. Nach der zweiten Pause. Fünfte und letzte Stunde. Religionsunterricht. Die Schüler und Schülerinnen stehen vor der Klassenzimmertür. Aufsperrern. Übliches Einstromen in den Klassenraum. Das Lehrerpult rechts. Gegenüber sind die 27 Schülersitzplätze. Frontal ausgerichtet. Der Raum wirkt eng (ich denke an Ölsardinen in der Dose). Nur vor der Tafel ist der Boden sichtbar (grüner Linoleumbelag). An zwei Wandseiten sind Schülerarbeiten angebracht. Ein Regal mit Blumen. Ein Schrank. Eine beschriebene Wandtafel (Hausaufgaben, Termine für Proben). Die Fenster werden geschlossen. Vier Schüler stecken ihre Köpfe zusammen. Lachen. Andere räumen Mathebücher weg. Holen das Reliheft heraus. Sitzen. Warten. Es wird

² R. Fatke, Fallstudien in der Erziehungswissenschaft, in: B. Friebertshäuser/A. Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1997, 56-68, hier 58; vgl. auch K. Schori, Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren, Stuttgart 1998, bes. 161 Anm. 7.

³ M. Schratz/J. Thonhauser, Einleitung, in: Dies. (Hg.), Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung, Innsbruck 1996, 7-12, hier 8.

ruhig. Dabei fährt mir durch den Kopf: Sind ihre Körper in der Schule nicht eigentlich überflüssig für den Austausch von Gedanken und Erkenntnissen, der beginnen soll? Würden nicht sogar bloße Schreibhände und Denkhirne einen Wissenstransport enorm erleichtern? Doch das Thema dieser Stunde erfordert die gesamte Person, mit allen ihren Erlebnissen und Erfahrungen. Das sind unabdingbare Voraussetzungen für den Austausch der unsichtbaren, das Hier und Jetzt übersteigenden Gedanken. So sitzen sie. Ich stehe.

Gegenseitige freundliche Begrüßung. „Für das, was wir heute machen, können wir nicht in den Bänken sitzen bleiben. Max, Peter, Ralf, Tobias (die Schüler in den vorderen Sitzreihen), kommt bitte heraus und schiebt eure Tische etwas zurück, damit wir vorne einen Kreis machen können.“ Alle Schüler und Schülerinnen kommen mit Sitzkissen. Suchen sich Plätze. Knien, sitzen im Schneidersitz. „Tobias, setz' dich bitte neben mich. Max, hock' dich bitte zwischen Martin und Maximilian.“ Soll ich Peter zwischen zwei Mädchen setzen? Warten. Frank redet mit Ralf. „Frank, es ist jetzt ganz wichtig, dass du still wirst und aufmerksam zuhörst. Ansonsten verpasst du das Wichtigste.“ Blickkontakt zu allen Schülern und Schülerinnen. Gesammelte Aufmerksamkeit. Stilles, konzentriertes und doch lockeres Sitzen – diese Atmosphäre brauche ich, jetzt kann's losgehen. „Für das, was nach dem Leben kommt, sagen viele Menschen Himmel. Dabei gibt es viele Möglichkeiten, wie Menschen sich den Himmel vorstellen. Für manche sind Menschen dort, für andere nicht. In manchen Himmeln sind Tiere, in manchen keine. Vielleicht gibt es dort auch Sachen oder auch nicht. Vielleicht sind dort Gott, Heilige und Engel – oder nicht. Es gibt viele Möglichkeiten, wie Menschen sich den Himmel vorstellen.“ – Ich lege leere, weiße DIN A4 Blätter in die Mitte. Entzerre sie. „Hier könnten verschiedenste Vorstellungen vom Himmel abgebildet sein. Überlege – wie stellst du dir den Himmel vor. – Du wirst ein Bild finden! Lass dir Zeit. – Wenn du deine Vorstellung vom Himmel gefunden hast, nimm dir ein Blatt und warte!“ Blätter werden genommen, freudige Gesichter, Augen leuchten, Getuschel. Nachfrage: „Haben alle eine Vorstellung gefunden?“ Eine Schülerin und ein Schüler verneinen. Ich bitte sie zu mir. Alle anderen Schüler/innen gehen an ihren Platz und beginnen zu malen. Ich wiederhole die Einführung. Auch den zwei fällt jetzt etwas ein. Ich gehe zum Pult, stehe, betrachte das Geschehen. Wie läuft es?

Fast auf jedem Blatt ist schon etwas zu sehen. Manche zeichnen tief gebeugt über dem Papier. Manche mit kleinen Strichen, andere mit weit ausholenden Bewegungen. Manche schauen auf ihre anfängliche Zeichnung. Andere besorgen sich bestimmte Farben. Die Gänge, die Gesten,

Gesten, die Blicke, die Neigungen verraten: Der Anfang ist geglückt. Sie geben sich mit Lust und Freude ihrer Aufgabe hin. Ich überlege: Eine Vorstellung vom Himmel malen? Ja, d.h. aus dem Alltagstrott des Unterrichts heraustreten, sich verändern, auf andere Weise lernen. Nicht nur, um etwas zu erledigen, zu erreichen. Deshalb verwarf ich rein kognitive Lernformen bei der Planung dieser Unterrichtsstunde. Mein gezündeter Funke hat offenbar Feuer gefangen. Das Malen ist von den eigenen Vorstellungen der Schüler/innen angesteckt. Eine Lebensfreude bricht sich Bahn. Es macht Spaß. Ich spüre es.

Was die Einzelnen wohl malen?⁴ Ich gehe zu Klaus (Bild 1). Ich sehe drei graue Tiere und frage: „Sind dies Dinos?“ „Da kommen noch Urvögel hin!“ entgegnet er und erzählt angeregt von Dinofilmen. Er staunt frage ich: „So stellst du dir den Himmel vor?“ „Ja, dieses Leben war doch toll!“ Ein Mädchen am Tisch dahinter schaut auf, sie muss schon längere Zeit zugehört haben, denn sie sagt: „Für mich wäre das die Hölle!“ Klaus lächelt und widmet sich wieder der Zeichnung. Sein Tischnachbar deutet auf die Füße: „So stimmen sie noch nicht!“ Er hilft beim Vorzeichnen.

Ich gehe weiter, nähere mich einer Schülerin. Als sie es bemerkt, legt sie den Arm ein wenig mehr über das Bild. Ich schaue es nicht an. Ich komme zu Stefanie (Bild 2). Sie ist tief gebeugt über ihrem fast fertigen Bild. „Darf ich es anschauen?“ Stolz zeigt sie es mir. „Schau, in der Mitte, das ist ein Fluss. Die Farben im Regenbogen haben alle eine Bedeutung, grün ist die Hoffnung, rot die Liebe ...“ „Was heißt das, was du da in der Mitte draufgeschrieben hast?“ „Das ist mein Reich, hier sollt ihr euch wohl fühlen! Diesen Satz habe ich mal in einem Lied gehört. Ich weiß nicht mehr wann. Als ich noch kleiner war. Ich habe mir den Satz gut gemerkt. Er war so schön. So schön stelle ich mir den Himmel vor.“ Irgendwie innerlich angerührt gehe ich weiter und sinne nach: Wie schön sie sich den Himmel vorstellt. – Ist mein Himmel auch so schön? Ist vielleicht für Kinder der Himmel noch in Ordnung? Tobias kommt und fragt, ob er seine Sonne auch mit Gold malen kann. Denn es sei ja die Sonne im Himmel und nicht die, die wir sehen. Ich lobe ihn für diese gute Idee.

Ich komme zu Maria (Bild 3). Gott sitzt auf einem Thron. Er hält die Erde in der Hand. Ich frage: „Sind das Engel und Heilige?“ „Ja, sie beten und singen. Kannst du erkennen, was das ist?“ Sie zeigt auf die linke obere Bildhälfte. „Ich denke, das ist ein Schaf.“ „Genau, ich habe gedacht, das kann man nicht erkennen. Es sind nämlich zahme Tiere.“

⁴ Die Bilder, auf die im Folgenden ausführlicher eingegangen wird, sind im Anhang dieses Aufsatzes enthalten.

„Malst du die Figuren noch aus?“, frage ich. Sie schaut mich an. „Nein, denn sie sind unsichtbar!“ „Und dieses ausgemalte Mädchen?“ „Das bin ich.“ „Aha, klar, dich kann ich ja sehen.“ „Ja. Und im Himmel gibt es keine Fabriken, keinen Tod und keine böse Menschen, nur gute.“ „Schön!“, ich gehe weiter.

Ich komme zu Max (Bild 4). Bereitwillig zeigt er mir sein Bild. Ich sehe eine Art Kanzel, darin sitzt wohl Gott. An der Unterseite sind Sonne, Mond und Sterne angebracht. Zwei Engel fliegen nach oben. Die Verbindung von unten und oben erfolgt über einen Brief mit Luftballonen dran. Der Kommentar von Max dazu: „Die unten müssen doch ihre Wünsche auch sagen können. Und dies geht mit der Himmlischen Post. Der Wegweiser (unten links) zeigt, dass wir hier im Paradies sind. Zur Erde und zur Hölle geht es nach unten. Alles ist wie auf der Erde, nur viel schöner!“

Ich gehe weiter und denke, dass die Schüler/innen bestimmt ihre inneren Gefühlszustände mit auf das Papier gebracht haben. Mich irritieren die Dinos. Weshalb malt er so etwas? Mir geht nach: „Hier ist mein Reich ...“. Vielleicht hat sie dies in der Kirche gehört oder im Religionsunterricht bei einer Kollegin. Das wäre ein tolles Beispiel für die lebensstiftende Kraft des Glaubens. Mich fasziniert, dass alle Vorstellungen vom Himmel keinerlei Langeweile verbreiten. Ich finde die Bilder durchweg hoffnungsfroh, lebendig. Ist so der Himmel?

3. Begründungsansätze für die Arbeit mit Fallgeschichten in der Ausbildung von Religionslehrer/innen

3.1 Grundsätzliche Überlegungen

Ich schrieb einige Beobachtungen nieder, als Lehrer, als jemand, der sich für die Besonderheiten von künstlich arrangierten und initiierten Lehr- und Lernvorgängen im Religionsunterricht interessiert. Ich versuchte Eindrücke, die mir im Gedächtnis haften geblieben sind, zu ordnen. Dass es gerade diese Einzelheiten waren, heißt selbstverständlich nicht, dass es die „objektiv“ bedeutsamsten gewesen wären. Doch wenn ich nicht die Vermutung hegen würde, dass diese Einzelheiten interessante Spuren für Wichtiges beinhalten, hätte ich sie nicht aufgeschrieben. Es geht also um Spurensicherung von Bedeutungen, die ich den Einzelheiten gab.⁵

⁵ Diese Vorgehensweise ist zu unterscheiden von einer qualitativen Forschung, die bestimmte Gütekriterien objektiv nachvollziehbar einhält. Da ich aber durch

Im Blick auf die Studierenden, die diese Fallgeschichte lesen, sind die Hauptgegenstände die „individuellen Bedeutungen, also die Lesarten,“⁶ welche sie bei der Beschäftigung mit der erzählten Initiierung und Erfassung von Himmelsvorstellungen bei Schüler/innen selbst hervorbringen. Dabei können Fallgeschichten, die für die Religionsdidaktik relevant sind, den Studierenden helfen, die „Interpretation der Lesarten ... zu strukturieren und zu begleiten“⁷. Daher kann auch von einer propädeutischen Funktion der Fallgeschichten gesprochen werden, wobei festgehalten werden muss, dass sie weder praktische Erfahrungen noch die zu erlernende Theorie ersetzen.⁸

In dreifachem Sinne können Fallgeschichten „Lesarten“ vermitteln helfen. Zum Ersten bieten sie Lesarten einer Unterrichtspraxis, denn sie ermöglichen einen „Einblick in reale Situationen.“⁹ Bei der Erzählung und der Betrachtung der Kinderbilder in Seminaren sagten mir Studierende: „Man bekommt ein Gespür für die Kinder und ihre Zeichnungen. Es wird nicht nur distanziert und ‚besserwisserisch‘ über Schülerprodukte gesprochen.“ Gemeint war wohl ein Doppeltes: Zum einen werden in einer Fallgeschichte zwar nur Ausschnitte aus dem komplexen Unterrichtsgeschehen konstruiert, aber die Szenen werden in ihrer „Mannigfaltigkeit“¹⁰ anschaulich. Zum anderen liegt es daran, was der „Erzähler im Erzählten vermittelt – und das gilt sogar noch für den Autor in einem geschriebenen Text – daß er mehr weiß, als er sagt.“¹¹ In der Erzählung kommt etwas von dem zum Ausdruck, was man als Zuhörende, Lesende oder Betrachtende gewissermaßen zwischen den Zeilen und Bildanteilen erfährt. Verwiesen wird also auf Erfahrung.

verschiedenste Beobachtungsschulungen und meine qualitativen Forschungen geprägt bin (vgl. ausführlich *M. Riegger*, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glaubens-Lernens, Stuttgart 2002), verlief der Prozess der teilnehmenden Beobachtung, der Verarbeitung der Eindrücke und die Niederschrift der Fallgeschichte nicht völlig unbewusst. Als Kriterien galten für die Auswahl des zu Erzählenden u.a. die Bedeutung, die der Anfangssituation häufig innewohnt, und für die Bildauswahl eine möglichst facettenreiche Erfassung von dargestellten Inhalten im Hinblick auf Mädchen/Junge sowie Kontrastierungsmöglichkeiten.

⁶ *B. Koring*, Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende, Bad Heilbrunn 1992, 57.

⁷ *G. Beck/G. Scholz*, Fallstudien in der Lehrerbildung, in: *B. Friebertshäuser/A. Prengel* (Hg.), Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1997, 678–692, hier 685.

⁸ Vgl. *B. Müller*, Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg ²1994, 150.

⁹ *G. Beck/G. Scholz*, Fallstudien in der Lehrerbildung (s. Anm. 7), 685.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

Eine möglichst vollständige Beschreibung, der Versuch, das Gesamtbild dieser Unterrichtsstunde „nachzuzeichnen“, wäre womöglich langatmig und könnte unsensibel für die notwendige Aufmerksamkeit machen, die für die Wahrnehmung von Wichtigem unabdingbar ist. Eine akzentuierende Erzählung kann dem sichtbaren Geschehen Tiefenschärfe geben. Eine in diesem Sinne durchgeführte religionsdidaktische Arbeit mit Fallgeschichten - es ließe sich hier auch von Kunstlehre, von Kasuistik¹² sprechen - kann somit zur Sensibilisierung der Wahrnehmung beitragen und gegebenenfalls eingeschliffene, tradierte Wahrnehmungsweisen aufklären helfen.

Zum Zweiten kann die niedergeschriebene Erzählung gelesen, können die Bilder angesehen werden. Dabei entstehen unterschiedliche Interpretationen, unterschiedliche Lesarten. Was ist da geschehen? Was kann ich sehen? Auf diese Fragen kann es unter den Studierenden unterschiedliche Antworten geben. Auch die Frage, warum dies so ist, kann bearbeitet werden.¹³ Bei der Beschäftigung mit Fallgeschichten erfolgt also eine Reflexion über ehemals abgelaufene, reale Handlungsprozesse im Unterricht. Eine Unterscheidung von Praxis und Reflexion bzw. Theorie wird möglich, wobei Theorie und Praxis aufeinander bezogen bleiben. Festgehalten werden muss, dass es „nicht um eine Vermittlung von Theorie und praktischer ‚Anwendung‘, sondern um ein ‚Hin und Her‘ zwischen zwei ‚Erkenntniswegen‘“¹⁴ geht. Die Fallgeschichte ist hier nicht nur eine „narrative“ Repräsentation einer verarbeiteten Unterrichtswirklichkeit, sondern dient insgesamt der „Wiedergewinnung des Narrativen“¹⁵ in der Pädagogik und regt auch zu einer erzählenden Weiterverarbeitung auf Seiten der Studierenden an. In diesem Sinne könnten Aspekte auszumachen sein, die Inhalt einer auszuarbeitenden narrativen Religionsdidaktik wären. Darüber hinaus

¹² Diese Kasuistik könnte mit einer in der Religionspädagogik durchaus vorhandenen Tradition von Fallstudien in Verbindung gebracht werden; vgl. beispielsweise *Comenius-Institut* (Hg.), *Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E.*, Gütersloh 1993; *D. Fischer/A. Schöll*, *Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen*, Gütersloh 1994; *S. Klein*, *Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie*, Stuttgart 1994, bes. 171-289; *K. Schori*, *Religiöses Lernen und kindliches Erleben* (s. Anm. 2).

¹³ Vgl. *G. Beck/G. Scholz*, *Fallstudien in der Lehrerbildung* (s. Anm. 7), 686.

¹⁴ *B. Müller*, *Sozialpädagogisches Können* (s. Anm. 8), 151.

¹⁵ *D. Baacke*, *Ausschnitt und Ganzes – Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten*, in: *D. Baacke/T. Schulze* (Hg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, München 1979, 11-50, hier 49.

ist jedoch auch auf die diskursive Auseinandersetzung mit der Fallgeschichte hinzuweisen, auf die noch ausführlich einzugehen sein wird (vgl. 3.2).

Zum Dritten ist die „didaktische Funktion der Vermittlung von Mehrperspektivität“¹⁶ zu nennen. Die nahe liegende Aufgabe besteht darin, „sich in die Situationen der handelnden Personen in der Geschichte hineinzuversetzen“¹⁷. Somit wird eine Auseinandersetzung mit Sinndeutungsversuchen möglich. Es geht darum, „sich an die Stelle zu setzen“¹⁸. An die Stelle der Lehrperson, die unterrichtet und beobachtet, oder der Schüler und Schülerinnen wie Klaus, Stefanie, Maria und Max. Diese Auseinandersetzung erfolgt somit auf eine spielerische Art und Weise. Niemand steht unter dem Druck, die reale Situation meistern zu müssen. Jede/r kann den eigenen Hintergrund mit in die Diskussion einbringen, ohne Intimitäten preiszugeben. Gerade diese Möglichkeit des „Sich-hinein-Versetzens“ in reale Situationen kann es Studierenden erleichtern, die „Andersartigkeit von Lesarten von Kindern“¹⁹ nachzuvollziehen. Weil die Fallgeschichte weder sach- noch beziehungsneutral ist, lässt sich die in der Religionsdidaktik vielfach vorgebrachte Forderung aufgreifen, die Schüler/innen als Subjekte ihres Lernprozesses ebenso wahrzunehmen wie den Lerngegenstand.²⁰ Damit kann auch der Blick geschärft werden für die je individuelle Schülertheologie und für ein je spezifisch verwirklichtes „Theologisieren mit Kindern“²¹.

Insgesamt ist ausdrücklich festzuhalten, dass Fallgeschichten nicht als Rezepte für richtiges unterrichtliches Handeln gelesen werden dürfen. Die verschiedenen angebotenen Lesarten sollen zur Auseinandersetzung reizen. Gegenstand der Arbeit mit Fallgeschichten ist also „ganz entschieden nicht Vorentwurf künftigen pädagogischen Handelns, sondern Hermeneutik einer pädagogischen Wirklichkeit, die im

¹⁶ G. Beck/G. Scholz, Fallstudien in der Lehrerbildung (s. Anm. 7), 686.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. G. Hilger/H.-G. Ziebertz, Wer lernt? – Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens, in: G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 153-167; F. Weidmann, Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart, in: Ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfadens, Donauwörth 1997, 37-72, hier 50.

²¹ G. Büttner/H. Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002. Dies ist dann umso bemerkenswerter, wenn sich erste Vermutungen aus der PISA-Studie bestätigen lassen, die darauf hindeuten, dass Lehrpersonen in Deutschland die Sensibilität für die höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen in ihren Klassen abgeht.

Augenblick des Darübersprechens immer schon vorgegeben ist. Freilich ist ein Ziel solcher Reflexion – neben der Einsicht in Sachverhalte – immer auch Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns.²² Uneingeschränkte Bedeutung kann solch eine Aussage m.E. auch für die Religionsdidaktik beanspruchen, wobei diese zusätzlich auf die letztliche Unverfügbarkeit ihres Gegenstandes zu achten hat.

Wenn nun E. Terhart die Konfrontation mit „beruflichen Handlungs- und Entscheidungssituationen“²³ u.a. anhand von Fallgeschichten durchzuführen empfiehlt, so deshalb, weil in diesen „kontext-abhängige“²⁴ Erfahrungen dargestellt werden können. In der Auseinandersetzung mit Fallgeschichten „übt man eine Form des Umgangs mit Wissen ein, die allgemeine wissenschaftliche Ausbildungsinhalte, situative Besonderheiten, emotionale Reaktions- und Beurteilungstendenzen sowie bisher erworbenes allgemeines und berufsrelevantes Erfahrungswissen miteinander zu verknüpfen sucht“²⁵. Als weitgehend ungeklärt scheint aber dabei das „Verhältnis von Wissen ... und Handeln“²⁶ zu sein. In der jüngsten Vergangenheit liefern hierzu Wissensverwendungs- und Professionsforschung detaillierte Untersuchungen.²⁷ Dem Zusammenhang von Theorie und Praxis²⁸ bin ich im Rahmen der

²² J. Henningsen, Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation, in: A. Flitner/H. Scheuerl (Hg.), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967, 51-71, hier 55.

²³ E. Terhart, Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Weinheim 2001, 30f.

²⁴ F. Bohnsack, Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung, in: M. Bayer u.a. (Hg.), Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2000, 52-123, hier 74.

²⁵ E. Terhart, Fallgeschichten. Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion, in: D. Fischer (Hg.), Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen, Konstanz 1982, 107-116, hier 111.

²⁶ Ebd. 112.

²⁷ Vgl. B. Dewe/W. Ferchhoff/F.-O. Radtke, Das „Professionswissen“ von Pädagogen, in: Dies. (Hg.), Erziehen als Profession, Opladen 1992, 70-91; H. Mandl/J. Gerstenmaier (Hg.), Die Kluft zwischen Wissen und Handeln, Göttingen 2000; G.H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, Münster 1999; G.H. Neuweg (Hg.), Wissen – Können – Reflexion, Innsbruck 2000; F.-O. Radtke, Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung, Opladen 1996; F.-O. Radtke (Hg.), Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität, Frankfurt 1999.

²⁸ Vgl. beispielsweise die jüngste Diskussion in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“: A. von Prondczynsky, Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox, in: Die Deutsche Schule 93 (2001) 395-410; J. Mägdefrau/E. Schumacher, Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung, ebd. 411-422; A. von Prondczynsky, Anmer-

Entwicklung von Kompetenzen in der Ausbildung von Religionslehrkräften nachgegangen und skizzierte ein Modell,²⁹ das im Folgenden weiterentwickelt wird. Ein solches Modell will in der Religionsdidaktik „die („logische“) Differenz von Theorie und Praxis aufdecken, ihren Sinn verständlich machen und die ... Bedingungen einer Transformation von Wissenschaft in den Handlungskontext berücksichtigen“³⁰. Damit könnte m.E. eine Verbesserung der Effektivität der universitären Religionslehrerbildung vorangetrieben werden.

3.2 Ebenen religionsdidaktischer Reflexion

Das folgende Modell mag vielleicht auf den ersten Blick verwirrend erscheinen, weshalb ich zwei Hinweise gebe: Eine komplizierte Sache kann nicht simpel dargestellt werden, wenn versucht wird, den Theorie-Praxis-Zusammenhang wenigstens ansatzweise zu beschreiben; zudem folgt eine ausführliche Erklärung.

kungen zu dem Beitrag von Jutta Mägdefrau und Eva Schumacher, ebd. 423-424; L. Duncker, Schulpraxis „im Lichte von Theorien“. Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrberufs, ebd. 21-38; I. Lüsebrink, Unsicherheit als Herausforderung. Ein Beitrag zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs, ebd. 39-49; S. Blömeke, Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. Ein Beitrag zur Debatte in „Die Deutsche Schule“, ebd. 257-261.

²⁹ Vgl. M. Riegger, Lernen Religionslehrerinnen und -lehrer das Falsche? Zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen am Lernort Hochschule, in: Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart (FS F. Weidmann), Donauwörth 2001, 250-269, hier 264f. Ähnliche Modelle wurden u.a. entwickelt bzw. weiterentwickelt von E. Weniger, Theorie und Praxis in der Erziehung (1929), in: Ders., Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bd. 6, Weinheim 1990, 29-44, bes. 38ff; J. Oelkers, Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit, in: Neue Sammlung 24 (1984) 19-39; H. Meyer/D. Vogt, Schulpädagogik. Die Menschen zuerst. Bd. 1, Oldenburg 1997, bes. 211ff; E. Badry/R. Knapp, Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen, in: E. Badry/M. Buchka/R. Knapp (Hg.), Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder, Neuwied³ 1999, 29-110.

³⁰ F. Bohnsack, Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung (s. Anm. 24), 82.

Ebene	Theorietyp	Beispiele	Erkenntnisinteresse
4	Wissenschaftstheorie	empirisch-analytische, hermeneutische und kritische Ansätze	wissenschaftstheoretische Grundpositionen offenlegen
3	Religionsdidaktik als Wissenschaft	Konzeptionen von Religionsunterricht Modelle der Unterrichtsvorbereitung	Religionsunterricht (neu) denken
2	Regelwissen für den Religionsunterricht	allgemeine Regeln für ein Erzählen im Religionsunterricht	Religionsunterricht gestalten
1	subjekt- bzw. personenbezogenes Handlungswissen	Vorstellung von guten Schüler/innen im Religionsunterricht	Religionsunterricht durch- bzw. erleben
0	Praxis des Religionsunterrichts	Wirklichkeit im Religionsunterricht (mit Bezug zur Lebenswelt und der darin enthaltenen religiösen Dimension)	

Als Grundlage (= *Nullebene*) ist die Praxis des Religionsunterrichts anzusehen. Darunter wird die Wirklichkeit des Geschehens im Religionsunterricht verstanden. Betrachtet man diesbezügliche Veröffentlichungen, welche die Lernenden betreffen, in der Religionsdidaktik einerseits und in der Jugendforschung andererseits, so ist die folgende Aussage F. Schweitzers nicht leicht von der Hand zu weisen: Man könnte „meinen, daß Schüler und Schülerinnen keine Jugendlichen sind oder daß umgekehrt Jugendliche nicht zur Schule gehen.“³¹ Um dem auf dieser grundlegenden Ebene entgegenzutreten, wird darauf Wert gelegt, dass im Unterrichtsgeschehen selbst der Lebensweltbezug nicht aus dem Blick gerät. Die darin enthaltene religiöse Dimension ist dabei von besonderer Bedeutung.

³¹ F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, Gütersloh 1996, 114.

Diese Praxis des Religionsunterrichts kann auf unterschiedlichen Ebenen reflektiert³² werden. Das Kriterium für die Einteilung der Ebenen ist dabei ihre unterschiedliche Nähe oder Ferne zur Wirklichkeit des Geschehens im Religionsunterricht. In Bezug auf das Handeln von Lehrenden in der religionsunterrichtlichen Praxis kann festgehalten werden: „Nie ist Handeln ohne Theorie, als zurechenbare Leistung der Person ist es auf jeder Stufe das Ineins von Theorie und Tat (E. Weniger).“³³ Dieser angesprochene Wechselprozess von Theorie und Praxis wird dahingehend präzisiert, dass zwischen Theorie als Kompetenz und Praxis als Performanz unterschieden wird. Was ist damit gemeint? Seit der Diskussion um die Sprachkompetenz (Chomsky) kann gesagt werden, dass Handeln nicht unbedingt ein unmittelbarer Ausdruck des theoretisch Gelernten sein muss. Denn es ist zu unterscheiden zwischen der Sprachfähigkeit, die an die Grammatik als Fähigkeit der Sprachbeherrschung gebunden ist, und der Sprachhandlung als der Performanz.³⁴ Performanz kann somit als „Widerspiegelung“³⁵ der Kompetenz angesehen werden. Kompetenz schlägt sich in der Performanz sichtbar nieder, z.B. im situationsangemessenen Handeln der Lehrperson im Religionsunterricht.

Die oben dargestellte Fallgeschichte ist nun als ein Zugang zu der einmal stattgefunden habenden vielschichtigen Wirklichkeit eines Handelns im Religionsunterricht anzusehen. Werden beim Reflektieren der Fallgeschichte, beispielsweise in einer Seminarsitzung, Erfahrungen der Studierenden aktiviert (z.B. in Bezug auf die Himmelsvorstellungen), so können religionsdidaktisch bedeutsame Dispositionen entwickelt werden, mit deren Hilfe sie zur gegebenen Zeit situationsangemessene Handlungen im Religionsunterricht generieren können. Dabei ist es aber nicht unwichtig, die unterschiedlichen Ebenen der Reflexion explizit auszudifferenzieren, was mit Hilfe der vier Theorietypen möglich wird.

Erste Ebene: Hier wird das subjekt- bzw. personenbezogene Handlungswissen erfasst. Dieses Handlungswissen beruht u.a. auf „subjekti-

³² Reflexion ist im Unterschied zu Theorie weiter gefasst und beinhaltet auch Theoriefragmente, alltägliches und subjektives, auch vorurteilsbehaftetes Vorwissen usw. und nicht nur empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse und vollständige Theoriegebäude.

³³ Zit. nach E. Badry/R. Knapp, Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen (s. Anm. 29), 79.

³⁴ Vgl. D.-J. Löwisch, Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung, Darmstadt 2000, 93.

³⁵ Ebd.

ven Theorien oder Alltagstheorien“³⁶. Sie begleiten durchgängig unser Handeln, Denken und Fühlen. Allerdings fehlt es den nach diesen Theorien Handelnden meist an einer gewissen „Kritikfähigkeit und dem Bewußtsein davon, daß es sich um eine Theorie“³⁷ handelt. Dabei werden die Lösungsmuster für alltägliche Routinen als bewährt angesehen, obwohl nicht geprüft wurde, ob dem wirklich so ist. Ein mögliches Beispiel könnte hier die Annahme sein, dass Schüler/innen, die im Gottesdienst ministrieren, auch gute Schüler/innen im Fach Religionsunterricht sind.

Zweite Ebene: Beim zweiten Theorietyp geht es um Wissen für die Praxis des Religionsunterrichts in einer allgemeinen Struktur, also um „Regelwissen“³⁸. Dieses Wissen kann es in unterschiedlicher Weise geben. Schlechtes Regelwissen gibt genau vor, wie es geht, gutes Regelwissen hingegen eröffnet Wege, die die Lehrperson selbst gehen kann. Kaum bezweifelt werden kann, dass beispielsweise gelingendes Erzählen oft nach bestimmten, allgemeinen Regeln strukturiert ist.

Dritte Ebene: Auf dieser Ebene verorte ich große Teile der Religionsdidaktik als Wissenschaft, die das Wissen über den Religionsunterricht systematisiert. Dies erfolgt an der Hochschule. Als Beispiele könnten hier verschiedene Konzeptionen von Religionsunterricht oder auch unterschiedliche Modelle der Unterrichtsvorbereitung angeführt werden.

Vierte Ebene: In der Wissenschaftstheorie wird „Wissen über die Wissenschaft“³⁹ erfasst. Angeführt werden können „drei wissenschaftstheoretische Grundpositionen ...: empirisch-analytische, hermeneutische und kritische Theorieansätze“⁴⁰. Sie unterscheiden sich in Bezug auf die Frage, was die Aufgabe von Wissenschaft, ihre Methodik und ihr Gegenstandsbereich sei.⁴¹ Ich selbst würde mich am ehesten dem hermeneutischen Ansatz anschließen, da hier das leitende Erkenntnisinteresse der Theorieentwicklung ein Praktisches ist und somit auf „Tuchfühlung“ mit der Praxis erfolgt. Damit aber nicht immer nur innerhalb der gleichen Verstehensspirale das Unterrichtsgeschehen ge-

³⁶ H. Meyer/D. Vogt, Schulpädagogik. Die Menschen zuerst (s. Anm. 29), 215.

³⁷ Ebd.

³⁸ E. Badry/R. Knapp, Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen (s. Anm. 29), 80.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ G. Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart 1991, 66.

⁴¹ Vgl. ebd.

deutet wird, nehme ich auch Anleihen aus den beiden anderen Ansätzen.⁴²

Insgesamt können die *Ebenen eins und zwei* als *Theorien der Lehrpersonen* über die Wirklichkeit des religionsunterrichtlichen Geschehens angesehen werden, wohingegen die *Ebenen drei und vier* als *Theorien der Religionsdidaktiker/innen* gelten können. Der Unterschied zwischen beiden liegt im Was, Wie und Wozu theoretischer Reflexion.⁴³ Die Religionslehrperson macht sich Gedanken über den konkreten Alltag und dessen oft unter Zeitdruck zu lösenden Anforderungen (Was); sie beruft sich immer wieder auf ihre Erfahrungen oder auf das, was sie eher „zufällig“ darüber gehört und gelesen hat (Wie) mit dem Ziel, im religionsunterrichtlichen Alltag besser zurecht zu kommen (Wozu). Der/die Religionsdidaktiker/in erörtert vielleicht die gleichen Sachverhalte aus dem konkreten Alltag, aber als allgemeine Fragen der Religionsdidaktik (Was); er/sie benutzt dabei methodologisch gesicherte Vorgehensweisen systematisch (Wie) mit dem Ziel, die zu bearbeitenden Fragestellungen einer wissenschaftlichen Erkenntnis zuzuführen (Wozu).

Diese Unterscheidung führt nun dazu, dass Religionsdidaktiker/innen und Religionslehrpersonen zwar über gleiche Sachverhalte reden können, aber auf unterschiedlichen Ebenen. Wird dies nicht bewusst gemacht, so kann es zu den von mir auf Seiten der Praktiker/innen empirisch erkundeten Fehlhaltungen kommen.⁴⁴ Ein besonderes Augenmerk ist also auf den Übergang zwischen den Theorien der Religionsdidaktiker/innen und den Theorien der Lehrpersonen zu richten. Lineare Ableitungen aus den Theorien der Religionsdidaktiker/innen im Sinne von Nützlichkeitsabwägungen für die Religionslehrpersonen sind als verfehlt anzusehen. Vielmehr müssten beide Weisen der Theorie so miteinander ins Gespräch gebracht werden, dass bei den Lehramtsstudierenden Umwandlungsprozesse (Transformationsprozesse) angebahnt werden, die den je unterschiedlichen Strukturlogiken gerecht werden. Dieses Ziel wird bei der Arbeit mit Fallgeschichten verfolgt.

⁴² Vgl. zu diesem Vorgehen W. Klafki, Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1991, 83-138.

⁴³ Vgl. dazu E. Badry/R. Knapp, Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen (s. Anm. 29), 81.

⁴⁴ Vgl. M. Riegger, Lernen Religionslehrerinnen und -lehrer das Falsche? (s. Anm. 29), 258ff.

Mehr noch: Bei der Bearbeitung von Fallgeschichten können Theorieangebote auf den unterschiedlichen Ebenen erarbeitet und so miteinander vernetzt werden, dass eine Rangordnung im Sinne einer Höherbewertung der einen wie der anderen Theorieebene (je nach Verwertungsinteresse) als überholt angesehen wird. Vernetztes Denken kann m.E. dazu beitragen, dass die je spezifischen Stärken der vier Ebenen entdeckt werden und zum Nutzen der Praxis des Religionsunterrichts beitragen.

4. Konkretisierung

Wie die Arbeit mit Fallgeschichten aussehen kann, wird hier anhand von Suchbewegungen zu skizzieren versucht. Dabei soll eine Vernetzung verschiedener Theorieebenen angestrebt werden, ohne die je eigene Strukturlogik der entsprechenden Aussagen zu übergehen. Es werden mögliche, zu bearbeitende Aufgaben ebenso angeführt wie auch exemplarische Beispiele aus Seminardiskussionen, die sich auf die obige Fallgeschichte beziehen lassen. Darauf hinzuweisen ist, dass die angebotenen Lesarten die Thematik nicht erschöpfend behandeln wollen. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, in einem Hin und Her zwischen unterschiedlichen Erkenntniswegen eine bereits abgelaufene religionsdidaktisch relevante Unterrichtswirklichkeit aufzuhellen und die dabei möglichen Erkenntnisgewinne auf Seiten der Studierenden anzudeuten.

Wird versucht, den Inhalt der Fallgeschichte auf den Lehrplan zu beziehen, so kann dieser im Falle des Grundschullehrplans für Bayern der vierten Jahrgangsstufe dem Thema „4.4.2 In Leid und Tod die Hoffnung auf Jesus Christus setzen“ und der expliziten Aufforderung „über Vorstellungen vom Himmel sprechen und nachdenken“ zugeordnet werden.⁴⁵ Der gesamte Themenbereich ist dabei dem „Lernbereich: Lebensfragen und biblische Botschaft“ zuzurechnen, in welchem die Schüler/innen ermutigt werden sollen, „nach dem Woher und Wohin ihres Lebens und in diesem Zusammenhang nach Gott zu fragen“⁴⁶. Es zeichnet sich also im Lehrplan ein Ausgehen von der Schülerwirklichkeit und somit ein induktives Vorgehen ab. Das in der Fallgeschichte geschilderte Vorgehen dürfte dieser Vorgabe entsprechen.

⁴⁵ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Wissenschaft, Forschung und Kunst* (Hg.), Lehrplan für die Grundschulen in Bayern, München 2000, 223.

⁴⁶ Ebd. 18.

In Bezug auf die Bildung des Sitzkreises wurde von einer Studierenden die Frage gestellt: „Warum denkt die Lehrerin nicht vorher darüber nach, wo sie Peter hinsetzen soll?“ In der Diskussion stellte sich dann heraus, dass es sehr wohl entsprechend dem Regelwissen angebracht ist, sich schon bei der Planung der Unterrichtsstunde darüber Gedanken zu machen, wer sinnvollerweise neben wem sitzt, um die Voraussetzungen für möglichst gelingenden Unterricht zu schaffen. Doch bei aller Vorplanung könnte es aufgrund situativer Gegebenheiten für die Lehrperson angezeigt gewesen sein, Peter in diesem Fall zwischen zwei Mädchen zu setzen, die ihn von anderen Jungen getrennt halten. Auf der dritten Theorieebene könnte die Bildung des Kreises den Sozialformen als Ausnahmeerscheinung zugerechnet werden,⁴⁷ wobei diese in der theologischen Dimension Ausdruck gelebter *Communitas* sind.⁴⁸ Dass im Kreis die Lehrperson und die Schüler/innen äußerlich gleichberechtigt sind, entspricht weitgehend dem Inhalt der Fallgeschichte, denn die Schüler/innen sollen als Subjekte im Kreis ihre Vorstellungen vom Himmel eigenständig finden.

Die inhaltliche Einführung der Lehrperson war häufig Gegenstand der Diskussion: Einerseits macht die Lehrkraft zwar deutliche Vorgaben (Menschen, Tiere, Sachen, Gott, Heilige, Engel usw.), andererseits wurde aber den Schüler/innen nichts vorgeschrieben. Was wäre wohl herausgekommen, wenn die Aufgabe einfach gelaute hätte: „Zeichne deine Vorstellung vom Himmel!“ Die Prozesse des Malens und die Ergebnisse wären wohl andere gewesen, denn in dieser Unterrichtsstunde wurden die Vorstellungen schon zu Beginn generiert, und es kam deshalb während des Malens kaum zu Aktionen des Radierens.⁴⁹ Wichtig scheint jedoch, dass die Schüler/innen trotz der Vorgaben „selbständig eine Lösung“⁵⁰, eine eigenständige Deutung bezüglich ihrer Vorstellung vom Himmel finden konnten. Wenn sie diese Deutungen trotz mancher Übernahmen aus ihrer Lebenswelt noch in einen theologischen Bereich übertragen und mit diesem in Verbindung gebracht haben, könnte das mit Korrelation bezeichnet werden.⁵¹ Erst

⁴⁷ Vgl. H. Meyer, *Unterrichtsmethoden*. 1. Theorieband, Frankfurt 1994, 140f.

⁴⁸ Vgl. B. Jendorff, *Lehrer-Schüler-Interaktion*, in: F. Weidmann (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth 1997, 278-298, hier 287.

⁴⁹ Vgl. G. Hilger, *Eine Theologie des Radierens*, in: *KatBl* 125 (2000) 162-170.

⁵⁰ F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000, 17.

⁵¹ In Bezug auf die Gottesvorstellung hat dies ausgeführt A. Bucher, *Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen*, in: V. Merz (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder?*, Freiburg 1994, 79-100, hier 79f.

wenn die Vorstellungen für das Kind gespenstische und bedrohlich Züge annehmen würden, wäre es angeraten, diese in Gesprächen zu überprüfen und vielleicht eine „vorsichtige Korrektur“⁵² zu versuchen, was in diesem Fall aber nicht angezeigt war.

Einmal wurde von einem Studierenden vorgebracht, dass für ihn das Zeichnen der Himmelsvorstellung ungeeignet wäre. Im Unterschied zum Erwachsenenalter kann die Bedeutung des Zeichnens und Malens als ästhetische Lieblingstätigkeit der Schüler/innen in der Grundschule⁵³ herausgestellt werden. Darüber hinaus ist es für Lehrpersonen wohl hilfreich, dass sie Kenntnisse haben, wie sich typischerweise das kindliche Zeichnen entwickelt.⁵⁴ Wichtig scheint es, darauf hinzuweisen, dass die Kinder beim Malen religiöser Motive nicht einfach ihr religiöses Erleben und in unserem Fall ihre Himmelsvorstellungen abbilden. Vielmehr „(re)produzieren sie ihre entsprechenden Malschemas, die sich mit ihren inneren Bildern und wirklichen Vorstellungen oft nicht decken. Denn Kinderzeichnungen sind ‚nicht ohne weiteres Nachaußenverlagerung interner Speicherungen‘“⁵⁵. Die Annahme, der Himmel sei für die Kinder so, wie sie ihn gezeichnet haben, scheint damit eher naiv zu sein. Es ist somit wohl als sinnvoll anzusehen, die „Gestaltungsgesetze“⁵⁶ zu beachten, die dem Konstruktionsprozess selbst zugrunde liegen. Gehen wir mit diesen Informationen an das Bild 3: Bis auf die Zeichnerin selbst sind keine Gestalten ausgemalt. Würden wir davon ausgehen, dass die Zeichnerin mit ihrem Bild einfach noch nicht zu Ende ist, so würden wir ihr wohl unrecht tun, denn durch das Nichtausmalen will sie ja nach eigenem Bekunden zum Ausdruck bringen, dass es hier um einen unsichtbaren Bereich geht. Nähmen wir also die Gestalten als bloße Menschen- oder Tiergestalten und den Himmel als real sichtbaren Himmel oben, würden wir wahrscheinlich die Schülerin missverstehen, und diese wäre unzufrieden, wenn sie ihre innere Vorstellung des Himmels nicht hätte sprachlich artikulieren können.⁵⁷ Kon-

⁵² F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion (s. Anm. 50), 17.

⁵³ Vgl. A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 3 2001, 46.

⁵⁴ Vgl. A. Bucher, Vom Kopffüßlergott zu den perspektivischen Lichtstrahlen. Skizze der Entwicklung des Zeichnens (religiöser Motive) im Kindes- und Jugendalter, in: D. Fischer/A. Schöll (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 53-76, hier 53.

⁵⁵ Ebd. 71.

⁵⁶ Ebd. 73.

⁵⁷ Vgl. zur gesamten Thematik der Unsichtbarkeit L. Kuld, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001.

sequenterweise scheint es deshalb angeraten, dass den Kindern die Gelegenheit gegeben wird, ihre Himmelsbilder kommentieren zu können, und zwar auch dahingehend, ob der Himmel wirklich so sei, oder ob sie ihn nur so gemalt hätten.⁵⁸

Auch die Konzentration auf das Thema Himmel war in den Seminar-sitzungen des öfteren Diskussionsgegenstand. Es ist zwar unbestritten, dass religionsgeschichtlich Himmel und Hölle eine untrennbare Einheit sind,⁵⁹ doch eine Konzentration auf die Himmelsthematik scheint insofern gerechtfertigt, da die Interpretation von Hölle und Fegefeuer im Grundschulalter eine Überforderung darstellen würde,⁶⁰ die im Unterschied zur in der christlichen Glaubenslehre intendierten Absicht wohl lediglich Angst auszulösen vermag.⁶¹ Ferner ist darauf hinzuweisen, dass aufgrund entwicklungspsychologischer Voraussetzungen in Bezug auf die Moralentwicklung sich dann ein „inadäquates Ausgleichs- und Vergeltungsdenken“⁶² festsetzen kann, wenn die Himmelsthematik in eine zu große Nähe zur ethischen Erziehung gebracht wird.

Aus der religionspädagogischen Literatur ist zu ergänzen, dass in Untersuchungen zur individualgeschichtlichen Entwicklung der Himmelssymbolik⁶³ idealtypisch drei unterscheidbare, kulturabhängige Stufen herausgearbeitet werden können. Dabei sind die Kriterien der Stufeneinteilung darauf bezogen, „ob und wie das moderne naturwissenschaftliche Weltbild assimiliert und die Himmelssymbolik mit ihm vermengt oder von ihm differenziert wird“. Bei der „Stufe archaischer Himmelsvorstellungen“ ist das wissenschaftliche Weltbild noch nicht

⁵⁸ Vgl. auch A. Bucher, Vom Kopffüßlergott zu den perspektivischen Lichtstrahlen (s. Anm. 54), 73.

⁵⁹ Vgl. G. Fuchs, Codewort der Sehnsucht. Eine theologische Meditation zum Thema Himmel, in: KatBl 124 (1999) 222-225, hier 224.

⁶⁰ Vgl. G. Baudler, Jesus und die Hölle. Zum religionspädagogischen und pastoralen Umgang mit den Bildern der Gehenna, in: Theologie der Gegenwart 34 (1991) 163-174.

⁶¹ Vgl. A. Heller, Gnadenlose Seelsorge oder Seelsorge der unbedingten Begnadung. Pastoral im Kontext von Gericht – Himmel – Hölle, in: KatBl 111 (1986) 763-768, hier 766.

⁶² A. Biesinger, Kommt die religiöse Erziehung ohne die Vorstellungen von Himmel-Hölle-Fegefeuer aus?, in: A. Biesinger/M. Kessler (Hg.), Himmel – Hölle – Fegefeuer, Tübingen 1996, 11-29, hier 14.

⁶³ Es kann hier nur hingewiesen werden auf die tiefenpsychologische Sichtweise der religiösen Vorstellung vom Himmel, nach der diese die „Strukturen und Erfahrungsmuster der psychischen Innenwelt“ widerspiegelt, auf „seelische Veränderungen“ abzielt und von daher gesehen Himmel als das „Erreichen ... des Ganzwerdens“ bezeichnet werden kann (M. Kassel, Erlösung aus Ich-Zentrierung. Transzendenz im Symbol von Himmel und Hölle, in: KatBl 111 [1986] 755-759, hier 755).

bestimmend. Die „religiöse Symbolwelt und die wissenschaftlichen Weltvorstellungen“ werden noch nicht auseinander gehalten. Als Merkmale wurden aufgezeigt: Die Erde ist „flach“ und hat einen „festen Boden“. Wenn Gott „im Himmel“ wohnt, bedeutet dies die „Existenz in einem überirdischen, unzugänglichen Raum, der qualitativ von unserer Erde verschieden ist“. Alles spricht dafür, dass auf dieser Stufe der „Himmel weiterhin ‚oben‘“ gedacht wird, somit die „Oben-Unten-Polarität“ weiterhin tiefenstrukturell bestimmend bleibt und die Vorstellung von der Kugelgestalt der Erde, wenn davon z.B. über das Fernsehen Kenntnis genommen wurde, nur eine „Oberflächenstruktur“ bildet.⁶⁴ Legen wir diese Merkmale an das Bild 4 an und gehen davon aus, dass die Gestalt in dieser Kanzel bzw. diesem Führerhaus Gott ist, so können in diesem Bild wohl einige Merkmale der Stufe archaischer Himmelsvorstellungen aufgefunden werden. Gott ist im Himmel lokalisiert und schaut auf die Erde herunter (Oben-Unten-Polarität), wobei die Erde flach und mit einem festen Boden, wohl mit Grasbewuchs, vorgestellt wird. Irritierend wirkt jedoch der Wegweiser, da die angegebenen Richtungen nicht eindeutig sind. Der gerade auch auf dieses Bild beziehbare, zum Teil sehr heftig geführte Streit um eine erste Naivität⁶⁵ könnte insofern einer produktiven Lösung zugeführt werden, wenn in Verbindung mit dem Bild der positiven Emotion primäre Bedeutung beigemessen wird.

Immer wieder wurde in Seminarsitzungen darüber gesprochen, wie das erste Bild einzuordnen sei. Meist werden die Erwartungen der zukünftig Lehrenden stark angefragt.⁶⁶ Ähneln diese Vorstellung nicht

⁶⁴ Alle Zitate R.L. Fetz/H.K. Reich/P. Valentin, *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgeometrische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart 2001, 73f; vgl. auch R.L. Fetz, *Die Entwicklung der Himmelssymbolik*, in: P. Biehl u.a. (Hg.), JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 206-214; F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1995, 190; F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religionsunterricht. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 1999, 206ff; B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kindes-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf 2000, 134.

⁶⁵ Vgl. u.a. A. Bucher, „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“. Plädoyer für die Erste Naivität, in: KatBl 114 (1989) 654-662; B. Grom, Zurück zum alten Mann mit Bart? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“, in: KatBl 114 (1989) 790-793.

⁶⁶ Von manchen Kindern werden im Himmel auch „Außerirdische“ angesiedelt (vgl. dazu J. Dichtl, *Die religiöse Dimension im Kind. Forderungen für religiöse Bildungsprozesse heute auf der Basis von phänomenologischen Beobachtungen bei Grundschulkindern*, Regensburg 1997, 194).

einer Vorstellung vom Paradies? Himmel und Paradies können als „zwei Grundformen der christlichen Jenseitserwartung“⁶⁷ bezeichnet werden. Charakterisieren lassen sich diese beiden mit den Fragen: „Werde ich auf einer erneuerten Erde leben, also im Paradies? Oder werde ich die Ewigkeit im Himmel verbringen? Werde ich meine Glückseligkeit in der Gemeinschaft mit Gott finden? Oder werde ich vor allem die Gemeinschaft mit anderen Seligen genießen?“⁶⁸ Der Schwerpunkt liegt einmal mehr auf einer „theozentrischen“ und einmal mehr auf einer „anthropozentrischen Verheißung“⁶⁹. In letzterem Falle ist nicht Gott, sondern sind die typisch menschlichen Bedürfnisse im Vordergrund und fungieren stärker als Maßstab des Glücks. Daran anschließend könnte der Verdacht aufkommen, unter „Himmel“ würden reine Projektionen oder Wunschvorstellungen verstanden.⁷⁰ Gegen diesen Projektionsverdacht kann sowohl der richtige Gebrauch der Himmelsbilder angeführt werden, denn sie sollen nämlich „realitätsfähiger, ... sozusagen kompetenter für das geburtliche und sterbliche Leben“⁷¹ machen, wie der Tatbestand, dass die biblischen Verheißungen auch quer zu menschlichen Projektionen stehen.⁷² Diese Realitätsfähigkeit kann wohl für die Zeichnerin des zweiten Bildes angenommen werden, nicht nur aufgrund der genau überlegten Komposition, sondern auch aufgrund von mir bekannten Hintergründen.

Es ist heute nicht mehr ausgemacht, dass die tradierten Bilder vom Himmel als Symbol der Hoffnung und der Auferstehung umstandslos greifen.⁷³ Dabei ist nicht nur auf die in der Literatur kaum berichteten positiven Wirkungen von Himmelsvorstellungen und die Armut unserer christlichen Tradition im Blick auf diese Vorstellungen zu verweisen,

⁶⁷ B. Lang, *Himmel oder Paradies? Zwei Grundformen der christlichen Jenseitsvorstellungen*, in: *rhs* 36 (1993) 343-354, 343.

⁶⁸ Ebd. 353.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Vgl. G. Fuchs und G. Lange im Gespräch, „Die Bilder mit Bildern austreiben“, in: *KatBl* 124 (1999) 226-230, hier 226.

⁷¹ Ebd. 227.

⁷² Vgl. H. Vorgrimler, *Die vielen Möglichkeiten des Himmels*, in: *KatBl* 124 (1999) 231-232, hier 231. Zu den biblischen Grundlagen vgl. u.a. H. Niehr, *Himmel, Hölle, Fegefeuer. Die biblischen Grundlagen*, in: A. Biesinger/M. Kessler (Hg.), *Himmel – Hölle – Fegefeuer* (s. Anm.62), 55-74; M. Reiser, *Das Jenseits im Neuen Testament*, in: *TThZ* 110 (2001) 115-132.

⁷³ Vgl. u.a. H.G. Ruhe, „Das soll nun alles gewesen sein ...“. Aussagen und Assoziationen Jugendlicher zu der Frage, was denn nach dem Tode komme, in: *KatBl* 111 (1986) 751-754, und H.J. Benedict, „... wo sie in weißen Kleidern gehen“. Erkundungen zu einem überlebten Hoffnungsbild, in: *Praktische Theologie* 32 (1997) 3-9.

sondern auch darauf, dass Himmel ein „offenes und höchst flexibles, vielgestaltiges Sprach- und Vorstellungssystem“ ist, das sich auch missbrauchen lässt. Es kann „verfremdet oder neu gestärkt werden; es lässt sich in verschiedenste weltanschauliche Zusammenhänge einordnen“⁷⁴. Da zwar gesagt werden kann, dass dort, wo Gott ist, auch der Himmel ist, aber heutzutage nicht mehr das Umgekehrte umstandslos Geltung beanspruchen kann, muss bei aller anzuerkennender positiver Relevanz der verschiedenen Bilder vom Himmel aus christlicher Perspektive letztlich gefragt werden, welche Bedeutung der Himmelsvorstellung im Rahmen der christlichen Hoffnungserwartung zukommt.⁷⁵

Es scheint mir hilfreich zu sein, die im Englischen unterschiedenen Bezeichnungen „sky“ (im Sinne der sichtbaren Erdumspannung) und „heaven“ (im Sinne der sehnüchzig erhofften letzten Heimat aller Menschen im Jenseits)⁷⁶ hier anzuführen, da Himmel in letzterem Sinne ein Topos aus dem Bereich der Eschatologie ist.

Immer wieder wurde darauf hingewiesen, dass es nicht einfach ist, eine so zentrale Aussage des christlichen Glaubens „in ihrem Verheißungscharakter zu erschließen, ohne die begriffs- und dogmengeschichtliche Tradition aufzugeben bzw. unreflektiert mitzunehmen“⁷⁷. Dabei darf es nicht um reine Spekulation über ein Jenseits gehen, sondern bestimmend muss ein „anthropologisch-personaler Ansatz“ sein, bei dem die „Menschenfreundlichkeit Gottes“ so zum Ausdruck gebracht wird, dass die „Ernsthaftigkeit der eigenen Lebensentscheidung“ nicht zu kurz kommt.⁷⁸ Deutlich werden muss, dass es hier um „Beziehungen“ und um ein „Beziehungsgeschehen zu und mit Gott“ geht.⁷⁹ Einzuholen ist, dass unter Himmel die „endgültige und unwiderrufliche Existenzweise eines verstorbenen Menschen in der Gemeinschaft Gottes und seiner Heiligen aufgrund der Gnade und Liebe Gottes“⁸⁰ verstanden wird.⁸¹

⁷⁴ Alle Zitate H. Häring, „Regnet Gerechtigkeit, ihr Himmel“. Fragen an die Lehre von den „Letzten Dingen“, in: KatBl 111 (1986) 745-750, hier 746.

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ G. Langenhorst, Ich seh den Himmel offen. Zur Rede vom Himmel in der zeitgenössischen Lyrik, in: KatBl 124 (1999) 236-240, hier 236. Vgl. auch R. Oberthür, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995, 145ff.

⁷⁷ A. Biesinger, Kommt die religiöse Erziehung ohne die Vorstellungen von Himmel-Hölle-Fegfeuer aus? (s. Anm. 62), 14.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Ebd. 15.

⁸⁰ W. Beinert, Tod und jenseits des Todes, Regensburg 2000, 141.

⁸¹ Vgl. zum diesseitigen Umgang mit dem Tod, der nicht zu kurz kommen darf, u.a. S. Freese, Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung,

Da die Frage nach dem Himmel als „Inbegriff menschlicher Hoffnungen“⁸² für das Kind eine Frage „nach dem letzten Sinnhorizont ist, muss es ... problematisch sein, wenn die Antwort auf diese Frage zu oft revidiert werden muss“. Deshalb sollte darauf geachtet werden, dass die inhaltlichen „Aussagen über den Himmel im Hinblick auf das Weltbild des Kindes nicht nur einbaufähig, sondern auch ausbaufähig sind“, dass sie auf die „Erfahrungswelt des Kindes bezogen sind und in einer Sprache erfolgen ..., die dem Kind geläufig ist“. „Himmel als Leben in Fülle“ scheint hier ein Erfahrungsbezug zu sein, der mit den Lebensjahren des Kindes mitwachsen kann. Leben in Fülle nimmt auch Lebendigkeit mit auf, die jeder Vorstellung von Langeweile wehrt. Die „Sehnsucht nach einem Leben ohne Krankheit, ohne Streit, ohne Angst, ohne Zerstörung und ohne Tod“ wird bei einem solchen Verständnis wachgehalten.⁸³ Diese Sehnsucht und die Spuren des Himmels in alltäglichen Erlebnissen scheinen im dritten Bild zum Ausdruck zu kommen, wenn die negativen Dinge am unteren Bildrand durchgestrichen sind und die zahmen Tiere miteinander spielen.

5. Schluss

Es stellte sich heraus, dass die Vorstellungen vom Himmel nicht einfach dem Himmel selbst entsprechen, denn der Himmel ist für uns Christen eine noch ausstehende Hoffnung, die unser jetziges Leben nicht unberührt lassen sollte. Da die Himmelsvorstellungen weder bei den Grundschüler/innen noch bei den Studierenden vom Himmel fallen, scheint es sinnvoll, anhand einer Fallgeschichte den Umgang mit diesen so einzuüben, dass die im christlichen Glauben enthaltenen positiven Implikationen Raum greifen und zum Tragen kommen können.

Münster 2001; *M. Plieth*, Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn 2001; *D. Steinwede/I. Ryssel* (Hg.), Tod und Leben – erzählen und verstehen. Kinder begleiten in Schule, Gemeinde und Familie, Gütersloh 2001.

⁸² *S. Pemsel-Maier*, Himmel – Hölle – Fegefeuer, Stuttgart 2001, 20.

⁸³ Alle Zitate *R. Radlbeck-Ossmann*, Wie sieht es im Himmel aus? Auf der Suche nach Antworten auf Kinderfragen, in: *KatBl* 124 (1999) 254-256, hier 255f.



Bild 1: Klaus, 9 Jahre, Dinos – dieses Leben war toll



Bild 3: Maria, 9 Jahre, Leben wie früher



Bild 4: Max, 9 Jahre, Alles ist wie auf der Erde